



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

## FLORE

# Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

### **Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co.**

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

*Original Citation:*

Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co / Boffo, Vanna; Gioli, Gaia. - In: METIS. - ISSN 2240-9580. - ELETTRONICO. - 1:(2017), pp. 0-0.

*Availability:*

This version is available at: 2158/1091165 since: 2017-07-17T11:30:41Z

*Terms of use:*

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

*Publisher copyright claim:*

(Article begins on next page)

### **Scheda anagrafica degli autori**

**Vanna Boffo**, PhD, è Professore Associato di Pedagogia Generale e Sociale, presso l'Università degli Studi di Firenze dove insegna Pedagogia Generale, Metodologia della Ricerca di Base e Applicata alla Formazione, Analisi dei Bisogni. Ha ricevuto l'abilitazione a Professore di I fascia nel Febbraio 2015.

È delegate del Rettore al Job Placement di Ateneo e Presidente del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche. Ha scritto più di 120 pubblicazioni e ha partecipato a numerosi progetti nazionali e internazionali come Coordinatrice e Responsabile Scientifico. A livello nazionale è stata Coordinatrice della Unità di Ricerca dell'Università di Firenze per il progetto PRIN EMP&Co. (PRIN2012LATR9n).

**Gaia Gioli**, PhD, è assegnista di ricerca presso l'Università di Firenze, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, dove tiene il laboratorio di Educational Project Management. Ha partecipato ad alcuni progetti di ricerca nazionali e internazionali, quali il progetto PRIN EMP&Co., ESRALe, COMPALL.

## **Employability e transizioni in un mondo del lavoro che cambia. Il progetto PRIN EMP&Co.**

## **Employability and transitions in a changing labour market. The PRIN EMP&Co. project**

Vanna Boffo<sup>1</sup>

Gaia Gioli<sup>23</sup>

Università degli Studi di Firenze

**Keywords:** Transitions, Employability, Higher Education, PRIN EMP&Co.

### **Abstract**

Uno dei temi centrali al dibattito attuale su economia e società è indubbiamente quello dei giovani e della loro occupazione.

L'articolo muove dall'analisi della categoria di transizioni dall'Università al lavoro, dagli anni Ottanta del secolo scorso ad oggi, per poter prendere in considerazione il ruolo assunto in tale contesto dall'alta formazione. A tal proposito, si discutono i risultati del progetto PRIN EMP&Co. (PRIN2012LATR9n) condotto presso l'Università degli Studi di Firenze.

One the main topics at the present debate on economics and society is that of young people and their employment.

The paper starts from the analysis of the transitions from University to the labour market as pedagogical category and it presents its evolution from the Eighties in order to understand the role of higher education. The paper discusses the results of the PRIN EMP&Co. project (PRIN2012LATR9n) as developed by the University of Florence research unit.

---

<sup>1</sup> Vanna Boffo (Ph.D.) è professore associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Delegato del Rettore per il Job Placement, è Presidente del CdS in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche presso la medesima Università.

<sup>2</sup> Gaia Gioli (Ph.D.) è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

<sup>3</sup> Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto di Vanna Boffo e Gaia Gioli, sebbene alla prima siano direttamente riconducibili i paragrafi "Introduzione", "Esiti della ricerca" e "Conclusioni", mentre alla seconda "La categoria di Transition: dagli anni Ottanta ad oggi" e "Misurare le transizioni: il progetto PRIN EMP&Co."

## Introduzione

Sappiamo quanto il lavoro sia componente centrale della vita adulta e come le sue trasformazioni rappresentino una variabile di cambiamento nevralgica per comprendere l'evoluzione di una società. Parlare di trasformazione del lavoro oggi, significa affrontare uno dei temi più importanti per comprendere il futuro delle nostre comunità occidentali, ma anche capire il futuro del mondo nell'era della globalizzazione.

Uno dei primi testi più illuminanti sul lavoro, nella nostra condizione occidentale, è stato il famoso saggio *Vita Activa*, dove Hannah Arendt (1958) affronta il primato dell'*azione* per la definizione di una condizione umana che si realizza come tale solo attraverso l'agire politico. L'azione intesa come lavoro *dell'uomo* e *per* l'uomo permette di pensare al superamento del lavoro stesso come mezzo del sostentamento materiale. Prima di Arendt, Dewey (1899) aveva riflettuto sul nesso fra vita, lavoro e azione educativa arrivando a sostenere la centralità di un connubio imprescindibile per la vita umana fra apprendimento e lavoro. Gli insegnamenti deweyani sono alla base della riflessione pedagogica sul lavoro dell'uomo che si sviluppa a partire dalla scuola e dall'apprendere. Riferirsi a Dewey e al suo insegnamento, ci indica la radice educativa del lavoro, traccia formativa, appunto, di formazione umana dell'uomo.

I cambiamenti che la nostra società fluida, flessibile sta inglobando con sempre più rapida velocità, interpellano la formazione al lavoro, la costruzione dei professionisti e la creazione di nuove professioni. L'Alta Formazione deve porsi il problema del lavoro e non solo dell'apprendimento e dell'insegnamento, come anche deve interrogarsi sulla prospettiva di senso che i rapporti fra ricerca, didattica e terza missione sviluppino per il futuro dei laureati. Il tema del lavoro, dunque, sta entrando con forza quale riflessione centrale per il futuro stesso dell'Università Italiana.

Alla luce della centralità che il tema del lavoro riveste per la condizione umana del futuro, prende avvio una riflessione sulla transizione dei giovani laureati verso il proprio futuro professionale. Al centro dell'attenzione si pone il ruolo dell'Università in un contesto di cambiamento globale. La domanda che soggiace al problema della transizione riguarda il senso dell'Università italiana, oggi. Da luogo di formazione per *elite* dei primi decenni del Novecento a luogo di formazione di massa alla fine del secolo scorso. L'intento che guida la ricerca, l'interrogativo di fondo è pedagogico, educativo più che sociologico o economico. Con Morin (2015) ci chiediamo cosa serva per insegnare a vivere e chi lo debba fare se non i luoghi della formazione. Al centro del nostro vivere ci sono sì le grandi trasformazioni dell'epoca, la rivoluzione digitale, i *Big Data*, l'Industria 5.0, ma c'è soprattutto il ruolo della formazione universitaria oggi.

## 1. La categoria di transitions: dagli anni Ottanta ad oggi

La costruzione di *employability* e la capacità di prevedere le transizioni diventano aspetti fondamentali nella catena della vita lavorativa. Questo ci impone una riflessione su uno degli aspetti fondamentali per la dignità dell'uomo: il lavoro ed il percorso verso questo che ogni laureato deve compiere per raggiungerlo.

In questo contesto si inserisce il progetto PRIN *Employability & Co.* (PRIN2012 LATR9N) che «intende produrre nuove conoscenze e nuovi strumenti utili a migliorare i curricula universitari e aumentare l'impatto occupazionale degli studenti entrati nei percorsi di *higher education*<sup>4</sup>». Al contempo il progetto cerca di identificare anche i tipi di percorso, i parametri ed i modelli a fronte dei quali è possibile per un giovane laureato fare la propria transizione nel mercato del lavoro in maniera soddisfacente, anche sulla base delle trasformazioni che l'Università ha vissuto e sta vivendo a seguito della Legge n. 240 del 30 Dicembre 2010.

Per realizzare gli standard europei di crescita "intelligente, sostenibile e inclusiva", nel 2015 i Ministri Europei dell'Educazione hanno ribadito e rafforzato gli indirizzi strategici e politici per le Università del futuro, ovvero quelli di: «1. enhancing the quality and relevance of learning and teaching; 2. fostering the employability of graduates throughout their working lives; 3. making our systems more inclusive; 4. implementing agreed structural reforms» (EHEA, 2015). Per poter realizzare tali obiettivi di inclusione si rende necessario, a partire dai giovani stessi, la ricerca di una coerenza intrinseca e profonda tra il percorso di studi ed il lavoro ricercato; di fatto questo coincide con le richieste provenienti da ANVUR per la valutazione dei corsi di laurea universitari. La ricerca PRIN condotta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze va appunto in questa direzione: evidenziare e fornire i risultati di un percorso di analisi critica non solo sui processi di transizioni e di costruzione di *employability*, ma anche sui percorsi didattici e pedagogici in senso lato che possono supportare la qualità ed il successo delle transizioni stesse.

La ricerca condotta presso l'Università di Firenze<sup>5</sup> ha puntato ad osservare il processo di transizione dei laureati verso il primo inserimento lavorativo (Ecclestone, 2007; Furlong & Cartmel, 2007; Teichler, 2007, 2013; Otto, Atzmüller, Berthet, Bifulco, Bonvi, Chiappero-Martinetti, Egdell, Halleröd, Kjeldsen, Kwiek, Schröer, Vero & Zielenska, 2015) con l'intento di studiarne le modalità di accesso, il desiderio di sviluppo professionale, la consapevolezza delle competenze acquisite e

---

<sup>4</sup> Per maggiori informazioni sul progetto PRIN EMP&Co. si rinvia al sito: <http://www.empecoprin.it/>

<sup>5</sup> I membri dell'Unità di Ricerca dell'Università di Firenze sono Prof.ssa Vanna Boffo, Prof. Paolo Federighi, Prof.ssa Giovanna Del Gobbo, Prof.ssa Francesca Torlone, Dott.ssa Gaia Gioli.

necessarie ai luoghi di lavoro e ai percorsi di vita, gli strumenti, le tecniche, i percorsi utili per definire la meta professionale. Si assume che, sotteso al tema dell'inserimento lavorativo, si trovi la dimensione di *employability*; questa si sviluppa come una categoria di processo, il processo formativo universitario, più che di prodotto secondo una interpretazione restrittiva legata solo alla ricerca del lavoro. La transizione infatti è essa stessa un percorso che affonda le proprie radici ben prima del momento in cui avviene, ad esempio nel passaggio dalla laurea al mondo del lavoro, e che nel contesto universitario è legata al curriculum di studi, al ruolo dell'*higher education* per la formazione dei cittadini di domani e accesso per la costruzione di benessere sociale, economico, politico. Per questo motivo possiamo affermare che «la transizione al lavoro nell'Alta formazione sia un *embedded employability process*» (Boffo, Gioli, Del Gobbo & Torlone, 2017). La categoria di *transitions* ha acquisito una rilevanza sempre maggiore a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, all'interno delle ricerche condotte dapprima in ambito psicologico e sociologico. Ricordando le parole di Andy Furlong (2000):

«In the 1960s, work on youth transitions tended to have a strong psychological underpinning [...] there was an emphasis on 'growth task' models in which young people's routes were linked to the successful accomplishment of a developmental project which resulted in the establishment of a vocational identity. In the 1970s, with a rise in youth unemployment resulting in more complex transitions, 'routes' and 'pathways' became the favoured metaphors. This shift in thinking did not simply reflect changes in transitional contexts, but also reflected new ways of thinking that were influenced by sociology [...]» (Furlong, 2000)

Grazie agli studi successivi di Ashton e Field (Roberts, 1968; Ashton & Field, 1976), prima, e di Furlong e Cartmel (Evans & Furlong, 1997; Furlong & Cartmel, 1997), fu data una definizione di *transitions* incentrata dapprima sulla classe e i rapporti sociali, e successivamente sullo studio dello sviluppo dell'identità e le scelte individuali.

«By the 1980s, with transitions apparently being become increasingly complex and protracted and unemployment continuing to rise, 'trajectory' became the predominant metaphor. [...] the term implied that transitional outcomes were strongly conditioned by factors such as social class and cultural capital and were therefore largely beyond individual control. By the 1990s [...] new metaphors were introduced that revolved around the idea of 'navigation'. Individual agency was given much greater prominence, and transitional outcomes were increasingly linked to factors like judgement, resilience and life management skills» (Furlong, 2000, pp. 7-8)

Negli anni Novanta alcuni tra gli autori più autorevoli che hanno trattato il tema delle transizioni sono stati Furlong, Cartmel, Gazier e Gautie. Da un lato, Furlong e

Cartmel hanno evidenziato come il passaggio dallo studio al lavoro sia strettamente legato ad una condizione di incertezza

«young people are forced to negotiate a set of risks that impinge on all aspects of their daily lives, but crises tend to be perceived as individual shortcomings rather than as being linked to their locations within class structures» (Furlong, 2000, pp. 133-134)

«Transitions have become more individualized and young people from all social backgrounds perceive their situations as filled with risk and uncertainty» (Furlong & Cartmel, 1997, 2006, p. 52)

e al passaggio da una condizione di dipendenza ad una di indipendenza personale (Furlong & Cartmel, 1997), focalizzando quindi l'attenzione sulla relazione individuo-famiglia-società

«With young people's ability to leave home being affected by factors such as the supply of jobs, the availability of economic support and prevalent patterns of marriage and cohabitation, there are very strong variations by country. In particular, in southern Europe [...] extremely high levels of youth unemployment and a lack of well-paid jobs [...], it is still not uncommon for young adults to live with their parents until their early 30s, even when they are married or have a regular partner» (Furlong & Cartmel, 2007, p. 63)

Dall'altro lato Gazier e Gautie invece hanno definito le transizioni nel loro *Transitional Labour Market Approach* (TLM) come:

«[...] any departure from the reference point of a full-time, long-term job. The departure may exist inside employment, e.g. short or long periods of part-time work, or include various periods of activity or inactivity, such as unemployment or parental or training leave» (Gazier & Gautie, 2009, pp. 2-3)

Questa ultima definizione pone l'accento non solo sulla dinamicità e complessità delle transizioni che alternano periodi di maggiore impegno a periodi di minor impegno (contratto part-time o full-time), ma anche sulla stabilità intesa non solo come la disponibilità di un lavoro stabile (occupazione e disoccupazione), ma come il susseguirsi di momenti di attività a momenti di inattività (quali periodi di astensione volontaria dal lavoro, retribuiti o meno).

Vi è inoltre una seconda definizione di Berard Gazier e Jérôme Gautie secondo la quale:

«[...] any sequence in a career, leading to a change from one stable middle-term position to another. [...] every sequence of a personal and occupational career as

constituting a 'transition'. [...] a sequence or change should lead somewhere, and this 'somewhere' should be defined as well» (Gazier & Gautie, 2009, p. 3).

Ciò che emerge è dunque non solo una nuova concezione della categoria di transizione, ma la presenza di una transizione in concomitanza con ogni cambio di direzione nella carriera professionale di un soggetto ed un orientamento di senso interno a ciascuna di esse, laddove con orientamento si intende l'identificazione di un traguardo raggiungibile. Questo aspetto è di particolare interesse, soprattutto per la ricerca in ambito pedagogico, che vede nella costruzione del progetto di vita e professionale uno dei suoi nuclei tematici tradizionali.

È interessante notare come questa ultima definizione rappresenti uno snodo importante nel panorama internazionale, frutto anche della riflessione svolta a partire dalle definizioni di Furlong e Cartmel (1997), Wyn e Dwyer (1999) e EGRIS (2001) che leggevano la categoria di transizione come una successione di transizioni interne, che si susseguono interrotte e complesse per raggiungere l'obiettivo dell'indipendenza dalle famiglie di origine, grazie anche alla frequentazione di molteplici contesti di lavoro e di una pluralità di soggetti (Furlong & Cartmel, 1997; Wyn & Dwyer, 1999; EGRIS, 2001). L'impostazione si inserisce in linea anche con i più recenti orientamenti che mettono in connessione il concetto di transizione al lavoro dei giovani con l'idea di esistenza umana, come permanentemente interessata da transizioni (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010). Anche secondo questa accezione le transizioni sono molteplici e tutte strutturalmente collegate al corso della vita come unità di misura e di sviluppo.

Porgendo l'attenzione a quello che accade fuori dai confini dell'Unione Europea è interessante notare come la lettura della transizione risulti caratterizzata da un'attenzione molto elevata alle variabili esogene ed endogene dell'uomo, ma comunque legate alla sua sfera personale e soggettiva. La interpretazione che Assaad e Krafft (2014) danno al concetto di transizioni, le declina in tre fasi principali comprese tra l'adolescenza e la fase adulta: la fase dell'istruzione, dell'occupazione e della formazione della nuova famiglia. Ognuna di queste è interconnessa con le altre due e il successo di una è condizionante della successiva. In aggiunta, ulteriori variabili intervengono a condizionare le transizioni: «the rural location, lack of education opportunities, economic resources, parental attitudes and family background, gender, birth order, social networks and role models» (Assaad & Krafft, 2014, p. 9) che possono facilitare la realizzazione delle aspirazioni lavorative oppure impedirle. Seppure lo studio condotto indagherà esplicitamente la *school-to-work transition* dei giovani boliviani, ci sentiamo di condividere il punto che le transizioni non sono determinate solamente dalle scelte e dalle azioni intraprese dai giovani, bensì, a parità di livello di istruzione, sono influenzate da molteplici fattori legati al contesto economico, familiare, alle reti sociali, alle aspirazioni professionali.



Anche a livello istituzionale ci si è mossi per definire il concetto di transizione. Se ne è occupata soprattutto la *International Labour Organization* (ILO) che, all'interno della *School-to-Work Transition Survey* (SWTS) ha sottolineato che prima del raggiungimento del primo lavoro "vero" un giovane può attraversare più momenti di transizione (ILO, 2009, p. 10). Ricollegandoci quindi alla definizione di Assaad e Krafft, risulta esservi una segmentazione interna alla seconda fase, quella dell'occupazione, che può comportare una durata della transizione anche molto estesa nel tempo; si parla di transizione breve, media e lunga quando al proprio interno prevede periodi di disoccupazione pari rispettivamente a: 3 mesi, tra 3 mesi e un anno, tra uno e due anni (ILO, 2009, pp. 10-11).

Più nello specifico, ILO definisce la transizione come «il passaggio di un giovane (15-29 anni) dallo studio (o ingresso nel primo impiego<sup>6</sup>) al primo lavoro stabile o soddisfacente» (ILO, 2015, p. 29), collegando di fatto il momento transitorio di incertezza, con la soggettività dei giovani e la loro percezione di soddisfazione rispetto al lavoro. La transizione pertanto è ritenuta completa nel momento in cui il lavoro risponda a requisiti minimi di stabilità (ILO, 2015, p. 54), e di qualità, intesa come *job satisfaction* e *decency* (ILO, 2009, pp. 7, 9). A titolo esemplificativo, il lavoro stabile e decente è quello che offra 1) un contratto di lavoro scritto di durata pari almeno a 12 mesi; 2) un contratto di lavoro inferiore ai 12 mesi con possibilità di rinnovo; 3) un incarico soddisfacente, sebbene basato su un accordo verbale<sup>7</sup>; 4) imprenditore di sé stesso, che si assume il rischio di impresa (Giunta, 1996) oppure svolge un lavoro autonomo (art. 2222 Codice Civile).

In Italia, non abbiamo una letteratura pedagogica specifica in merito alla questione delle transizioni università-lavoro e appare come il dibattito, al contrario molto animato nel mondo internazionale, sia stato lasciato fuori dai contesti di ricerca di carattere educativo-formativo.

## **2. Misurare le transizioni: il progetto PRIN EMP&Co.**

### **2.1 L'impianto metodologico della ricerca**

La finalità principale del progetto PRIN EMP&Co. è la comprensione del processo di transizione dei giovani *graduates* italiani dalla laurea alla ricerca del posto di

---

<sup>6</sup> La categoria «*labour market transition*» è ritenuta più estesa rispetto a quella della «*school-to-work transition*» in quanto la prima non limita il focus dell'attenzione alla scuola, ma permette di includere anche quei soggetti, ad esempio *dropout*, che non hanno concluso gli studi ad ogni livello, e tutti coloro che si trovano nel passaggio dal primo al secondo lavoro, ovvero dalla prima alla seconda transizione (ILO, 2015, p. 54-55).

<sup>7</sup> Vi possono rientrare in questa categoria tutti i "lavoretti" che i giovani decidono di svolgere sulla base di accordi verbali. Si tratta di lavori retribuiti che sono percepiti "decenti" per il contenuto del lavoro, piuttosto che per il tipo di contratto. Ad esempio un giovane può decidere di svolgere un "lavoretto" per poter acquisire esperienza di lavoro (ILO, 2009, p. 12).

lavoro, all'inserimento sul luogo di lavoro. Quali dinamiche profonde soggiacciono alle transizioni iniziali al lavoro dei giovani adulti (22-29 anni) in uscita da percorsi dell'Alta Formazione? Più specificamente: come cercano lavoro i laureati, come si preparano alla fase di *transition* durante e dopo gli anni di studio universitario?

Dalla domanda di ricerca è emerso il protocollo della ricerca che ha previsto che l'indagine fosse svolta seguendo il paradigma naturalistico (Bateson, 2000), in un setting naturale seguendo i modi e i luoghi in cui il fenomeno naturalmente accade (Lincoln & Guba, 1985, p. 187) in ragione del fatto che «qualsiasi fenomeno oggetto di studio acquisisce il suo significato in relazione al contesto in cui si verifica. È il contesto che fissa il significato» (Mortari, 2007, p. 61).

Il fenomeno delle transizioni è stato di conseguenza studiato secondo il metodo della *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1992; Guba, 1990), ovvero secondo una mappa non predeterminata che ha portato, tramite la ricorsività della riflessione, ad un costante aggiustamento del protocollo che ha permesso di estrapolare la teoria dai dati empirici, secondo un approccio bottom-up, ciclico ed in costante mutamento.

La strategia della ricerca, il *Case Study* (Mortari, 2007, p. 203), ha permesso che l'analisi del campione dei giovani adulti in transizione dall'Università al lavoro potesse essere seguito attraverso due distinti dispositivi per la raccolta dei dati: in un primo momento la tecnica di indagine utilizzata è stata quella del *focus group*, successivamente invece quella dell'intervista semi-strutturata in profondità.

La tecnica dell'intervista semi-strutturata è stata accolta nell'ottica pedagogica come quella migliore per poter leggere e indagare attentamente le transizioni dall'Università al lavoro, in particolar modo perché il protocollo della ricerca ha previsto una somministrazione longitudinale.

I soggetti coinvolti nell'indagine sono stati infatti 52 laureati (39 studenti afferenti all'Università degli Studi di Firenze, 2 all'Università degli Studi di Padova, 9 all'Università Julius Maximilian di Wuerzburg in Germania) suddivisi in 10 campioni che hanno permesso ai ricercatori di somministrare 110 interviste in profondità nell'arco di due anni, tra Giugno 2014 e Novembre 2016. I campioni sono stati selezionati a partire dall'Università degli Studi di Firenze, CdS LM 57&85, Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche, dall'Università degli Studi di Padova, CdS LM 50&57, Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua, dall'Università di Wuerzburg, Master Degree in *Bildungswissenschaft*.

Sia i focus group che le interviste hanno seguito una griglia di domande organizzate in campi specifici e rigidi che permettessero di conoscere i soggetti della ricerca. Nel *focus group* infatti le domande, stimulate anche dagli stessi soggetti, hanno permesso di conoscere in maniera approfondita il progetto e specificare il ruolo dei diversi attori – ricercatori e laureati, oltre che fare la conoscenza reciproca.

Le interviste semi-strutturate hanno seguito una seconda griglia, incentrata su quattro campi di riflessione: 1) Volizioni; 2) Competenze; 3) Canali; 4) Aspettative (Boffo & Gioli, 2016, pp. 9-28) che sono servite a riflettere non solo sul processo di costruzione di *employability* (Yorke, 2006), ma anche considerare la capacità dei laureati di ideare, pianificare, progettare e andare verso una direzione di carriera, ovvero la loro capacità di transitare dall'Università al lavoro secondo un disegno coerente con il mercato del lavoro.

Le interviste sono state infatti trascritte integralmente per cogliere il fenomeno della transizione università-lavoro e costituiscono il corpus principale dei dati della ricerca.

I ricercatori, seguendo la *Grounded Theory*, hanno cercato di “misurare le transizioni” ovvero: 1) Comprendere le tendenze giovanili verso il lavoro; 2) Interpretare le prospettive di vita; 3) Mappare le strategie implicite per le transizioni; 4) Osservare le possibilità di scelta dei giovani; 5) Acquisire elementi per un miglioramento della Didattica universitaria; 6) Rilevare la presenza di *employability* nelle pratiche dei Curricula Universitari. Tali obiettivi sono stati ritenuti i più significativi per poter avere la piena comprensione del processo di transizione attraverso la comparazione dei percorsi raccontati dagli intervistati.

Relativamente ai campi di riflessione, la comprensione delle tendenze giovanili verso il lavoro ha cercato di sondare quali sono le direzioni lavorative a cui aspirano i laureati e, di conseguenza, quali sono le famiglie e figure professionali ritenute coerenti con le loro aspirazioni. Le prospettive di vita vanno ad indagare le azioni compiute dal laureato per ideare e pianificare il proprio progetto di vita e professionale. Hanno quindi un fondamento nella progettazione della visione del futuro che ogni laureato avrà per la propria vita e nelle azioni compiute per rafforzare i punti di debolezza (in termini di conoscenze, competenze, capacità, reti etc.) che potrebbero limitare la concretizzazione del proprio progetto. La mappatura delle strategie implicite per le transizioni riguardano i canali, le reti, modi, i servizi, gli strumenti che sono agiti dai laureati così come le azioni educative a cui partecipano nel post-laurea per agevolare la transizione dall'Università al lavoro. Osservare le possibilità di scelta dei giovani; si occupano di considerare la volontà del laureando di andare in una direzione lavorativa piuttosto che in un'altra, o di reinserirsi in un percorso formativo nel post-laurea. Tali scelte sono strettamente legate alla percezione di sé come professionista, alla consapevolezza rispetto alle proprie capacità/competenze e con l'aver acquisito l'abilità di lettura del contesto di riferimento. L'acquisizione di elementi per un miglioramento della Didattica universitaria attiene al livello meso della ricerca, ed è collegato non solo con gli strumenti che i Corsi di Laurea hanno introdotto e regolarmente adottano sul piano didattico, ma anche con la diffusione della cultura sul tema del miglioramento della didattica. L'attenzione alle pratiche dei Curricula Universitari serve invece a

determinare se e in quale modo è possibile rilevare la presenza di pratiche che permettano di costruire/rafforzare l'*employability* dei giovani prima ancora che si laureino. Attiene alla implementazione di quella che è la pedagogia dell'*employability* attraverso tutte quelle pratiche *work-related* (tirocinio pratico e riflessivo, progetti di ricerca e di laurea in convenzione con le aziende, etc.) che possono facilitare la creazione e rafforzamento di rapporti tra i Corsi di Laurea e le organizzazioni del mercato del lavoro a cui i giovani, una volta laureati, potranno presentarsi per la ricerca di un impiego.

A partire dalla *Grounded Theory* la ricerca si è evoluta attraverso la costruzione di metadati<sup>8</sup> che sono stati identificati come lo strumento maggiormente idoneo a rendere oggettive le parole degli intervistati, renderle comparabili e rappresentabili in un modello dapprima schematico e poi grafico. I metadati sono stati realizzati come un insieme di metadata, ovvero un glossario costituito dalla definizione di ogni termine utile per identificare gli oggetti della ricerca e per indicare ai ricercatori quando è possibile attribuire ad un soggetto una determinata categoria/criterio.

Per rendere efficaci i metadati per il processo di analisi delle transizioni, si è resa necessaria una fase di preparazione costituita da: 1) la trascrizione delle interviste, 2) l'identificazione delle chiavi interpretative che cogliessero le sfumature dei concetti e dei termini scelti dagli intervistati, 3) l'analisi dei dati emersi dalle interviste, che ha costituito lo sfondo di riferimento dal quale il gruppo di lavoro ha preso le mosse per evidenziare la collocazione di ogni laureato in termini di transizione. Infatti per poter operare agevolmente sui testi scritti, si è reso necessario realizzare una descrizione precisa e condivisa da tutti i membri dell'unità di ricerca rispetto alle caratteristiche dei soggetti e delle transizioni che sarebbero state osservate.

Solo successivamente è stata creata e adottata una griglia di metadati relativi alle caratteristiche formative del soggetto, alle azioni educative vissute ed intraprese, alla tipologia di occupazione assunta nel pre-/post-laurea.

Il processo di analisi e interpretazione legato ai metadati è stato strutturato in quattro fasi (cfr. Grafico n. 1) relative alla individuazione dei risultati a partire dai dati emersi dalle interviste sbobinate, alla analisi delle interviste secondo uno schema analitico che permettesse di rendere oggettive le interviste, la comparazione delle interviste secondo un diagramma "ad albero" e la individuazione di nessi di causalità e correlazione che potessero modellizzare le transizioni.

Grafico n. 1 – Processo di analisi e interpretazione dei dati tramite i metadati

---

<sup>8</sup> Si ringrazia il Prof. Paolo Federighi per la ideazione del modello di metadata e del modello di diagramma cosiddetto "ad albero".



Le definizioni contenute nei metadati sono state scelte sulla base della funzionalità e dell'uso che sarebbe stato fatto delle informazioni, privilegiando quelle più strutturate, ovvero con una struttura ben definita che non desse adito ad interpretazioni plurime, e che avrebbero permesso un'interpretazione il più oggettiva possibile del fenomeno indagato.

Inoltre nella creazione dei metadati è stata considerata la tipologia di fonti: fisiche, astratte e digitali, quali ad esempio libri, riviste, documenti HTML, siti Web etc. In particolare si è scelto di far riferimento alle definizioni contenute nel Glossario ISTAT e nelle rilevazioni annuali sulle forze di lavoro per i metadati Occupati, Disoccupati, Inattivi disponibili a lavorare, Inattivi che cercano lavoro e sottoccupati<sup>9</sup>. È stato quindi seguito il principio della complessità.

Diversamente l'aspetto semantico dei metadati è stato guidato dal principio della semplicità: i ricercatori hanno fornito una descrizione generica delle diverse risorse, e nell'inserimento manuale è stato scelto di non utilizzare documenti audio o video che aggiungessero ricchezza alla risorsa "metadata".

Nello specifico, i metadata scelti sono stati quelli indicati nella tabella seguente.

Tabella n. 1 – Metadati

<b>IMPATTO DELLA TRANSIZIONE</b>	
a. Occupati	<ul style="list-style-type: none"> <li>• occupati con lavoro coerente</li> <li>• occupati con lavoro non coerente</li> </ul>
b. Sotto occupati	
c. Disoccupati	<ul style="list-style-type: none"> <li>• soggetti disponibili a lavorare</li> <li>• soggetti che cercano lavoro</li> </ul>
d. Molteplicità di rapporti di lavoro coerenti	
e. Molteplicità di rapporti di lavoro non coerenti	
<b>AZIONI EDUCATIVE NEL POST-LAUREA</b>	
a. Workplace Learning Potential (WPLP)	
b. Employee Value Proposition (EVP)	
c. Reti	
d. Formazione post-laurea	

<sup>9</sup> <http://www.istat.it/it/files/2016/03/Glossario.pdf?title=Forze+di+lavoro+-+dati+familiari%3A+media+2015+-+30%2Fmar%2F2016+-+Glossario.pdf> (04/2017)

- e. Esperienza (educativa) di lavoro (intesa come WPLP+EVP)
- f. Mobilità occupazionale

#### AZIONI EDUCATIVE NEL PRE-LAUREA

- a. Azione educativa
  - avversa
  - indifferente
  - favorevole
- b. Tesi
- c. Laboratorio
- d. Tirocinio
- e. Mobilità internazionale per motivi di studio

#### SOGGETTI

- a. Soggetti
- b. Sesso
- c. Provenienza
- d. Disabilità
- e. Costi
- f. Adulità
- g. Cultura del lavoro

### *2.2 I metadati come strumento di analisi*

Il metodo di elaborazione dei dati scelto ha seguito una gerarchia ben precisa, strutturata in quattro fasi principali.

Il primo step ha previsto che i ricercatori operassero sul testo delle interviste per l'individuazione di fattori chiave generali. Questi, a loro volta, sono stati suddivisi in fattori chiave per fase e per tipo di soggetto.

Rispetto ai fattori chiave per fase, è stato evidenziato il risultato/status lavorativo raggiunto dai singoli laureati in ragione del tempo trascorso; in questa fase inoltre sono state messe in luce le azioni educative a cui i soggetti hanno partecipato, ovvero tutte quelle menzionate nelle interviste e che hanno caratterizzato la loro biografia personale dal pre-laurea (6 mesi prima della laurea) al post-laurea (a cadenza semestrale, fino a 24 mesi dopo la laurea).

Per individuare i fattori chiave per soggetto, è stata prestata particolare attenzione alle biografie educative/formative, ovvero alle azioni educative.

Nel secondo step i dati ottenuti sono stati trasferiti su un foglio di lavoro, sintetizzati secondo uno schema binario e confrontati con le caratteristiche personali dei soggetti, in modo da disporre di un elemento di raffronto che permettesse di ipotizzare se avesse maggior peso la categoria azione formativa (nelle sue

sottocategorie a) favorevole; b) avversa; c) indifferente) o le categorie afferenti alla soggettività (cfr. tabella 2 e 3).

Tabella n. 2 - Caratteristiche personali del soggetto intervistato n. 5 nella prima e seconda intervista

Soggetti			Risultati					
			Occupati			Disoccupati		
soggetto n.			Occupato con lavoro coerente	Occupato con lavoro non coerente	Molteplicità lavori coerenti	Sotto occupato	disponibili a lavorare	che cercano lavoro
			5		5.1			
lug-14	situazione di partenza (pre-laurea)	sex			Maschile			
		provenienza			Prato	▼		
		disabilità			Presente			
		costi della formazione			Elevati		▼	
		adulità Piena, In divenire o assente			In divenire		▼	
		cultura del lavoro			Presente		▼	
gen-15	a 6 mesi dalla laurea	famiglia			Presente		▼	
		reti			Presenti		▼	
		costi						
		adulità			Presente		▼	
		cultura del lavoro			Presente		▼	
		reti			Presenti		▼	

Tabella n. 3 – Azioni educative del soggetto intervistato n. 5 nella prima e seconda intervista

Analisi comparativa descrittiva		Risultati						
Soggetti		Occupati				Disoccupati		
		Occupato con lavoro coerente	Occupato con lavoro non coerente	Molteplicità di rapporti di lavoro non coerenti	Molteplicità di rapporti di lavoro coerenti	Sotto occupato	disponibili a lavorare	che cercano lavoro
Periodo		soggetto n. 5						
11-lug-14	situazione di partenza (pre-laurea)	azioni educative		qualità				
		tirocinio	a				1	
			b					
			c					
		laboratorio	a				0	
			b					
			c					
		mobilità	a				0	
			b					
			c					
		esperienze di lavoro	a				1	
			b					
			c					
	tesi	a						
		b						
		c						
	utilizzo servizi accompagnamento	a						
		b				1		
		c						
	partecipazione a reti sociali	a				1		
		b						
		c						
	partecipazione a reti amicali	a				1		
		b						
		c						
gen-15	prima posizione lavorativa	formazione		a			1	
			b					
			c					
		WPLP	a				1	
			b					
			c					
	reti	a				1		
		b						
		c				1		
	Mobilità occup	a				1		
		b						
		c						
	Employee value proposition	a				1		
		b						
		c						
	mobilità verso seconda posizione lavorativa	formazione		a				
			b					
			c					
		WPLP	a					
			b					
			c					
	reti	a						
		b						
		c						
	Mobilità occup	a						
		b						
		c						
	Employee value proposition	a						
		b						
		c						

Il terzo step ha comportato ulteriormente la semplificazione delle interviste secondo il diagramma “ad albero”. I risultati relativi alle azioni educative di ogni soggetto (quelli riportati nei fogli di lavoro appositi, ad esempio cfr. Tabella n. 3) sono stati trasformati in percorsi di transizione (cfr. Grafico n. 2, 3, 4) e successivamente comparati ai fini della modellizzazione pedagogica della transizione. In tali diagrammi vengono evidenziate sulla colonna di sinistra le fasi temporali delle interviste; ecco quindi che nel caso in cui il soggetto sia stato intervistato tre o quattro volte dal conseguimento del titolo di laurea, saranno presenti rispettivamente tre o quattro caselle temporali. Sono presenti inoltre snodi i momenti di importanza strategica per le fasi successive di transizione, ovvero tutti quei momenti di passaggio che condizionano il successo o meno della fase successiva. Con connessioni invece si evidenziano i collegamenti tra le transizioni.



Grafico n. 2 – Diagramma ad albero, Intervistato n. 5

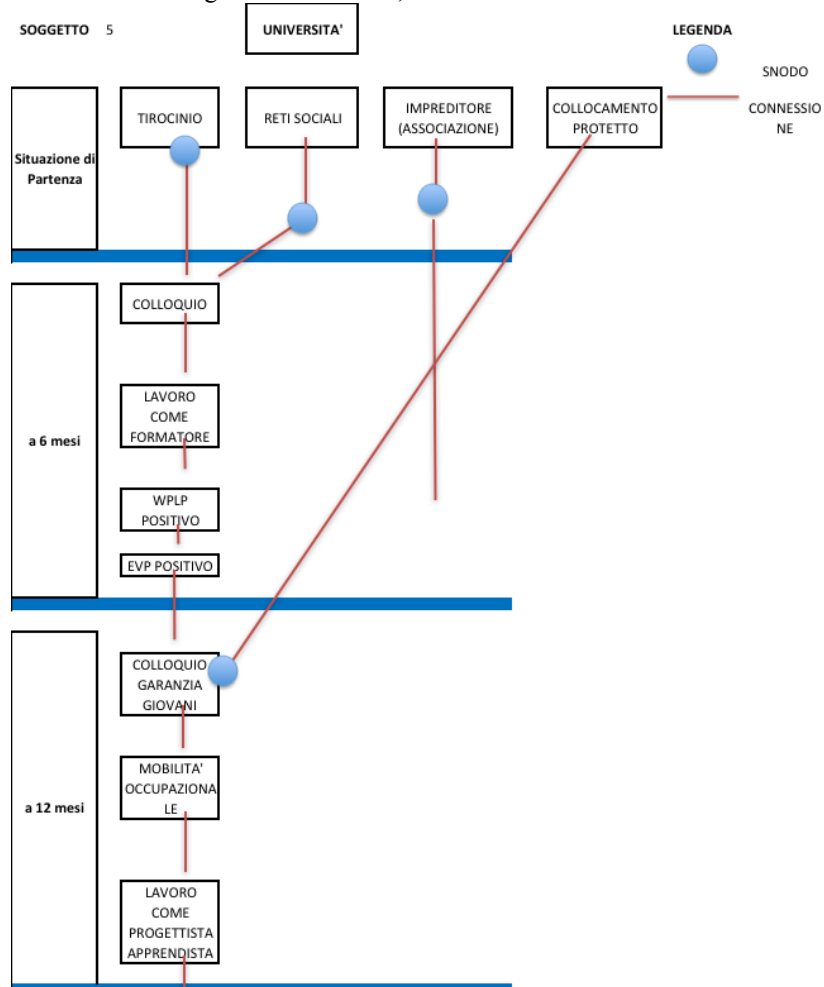


Grafico n. 3 – Diagramma ad albero, Intervistato n. 6

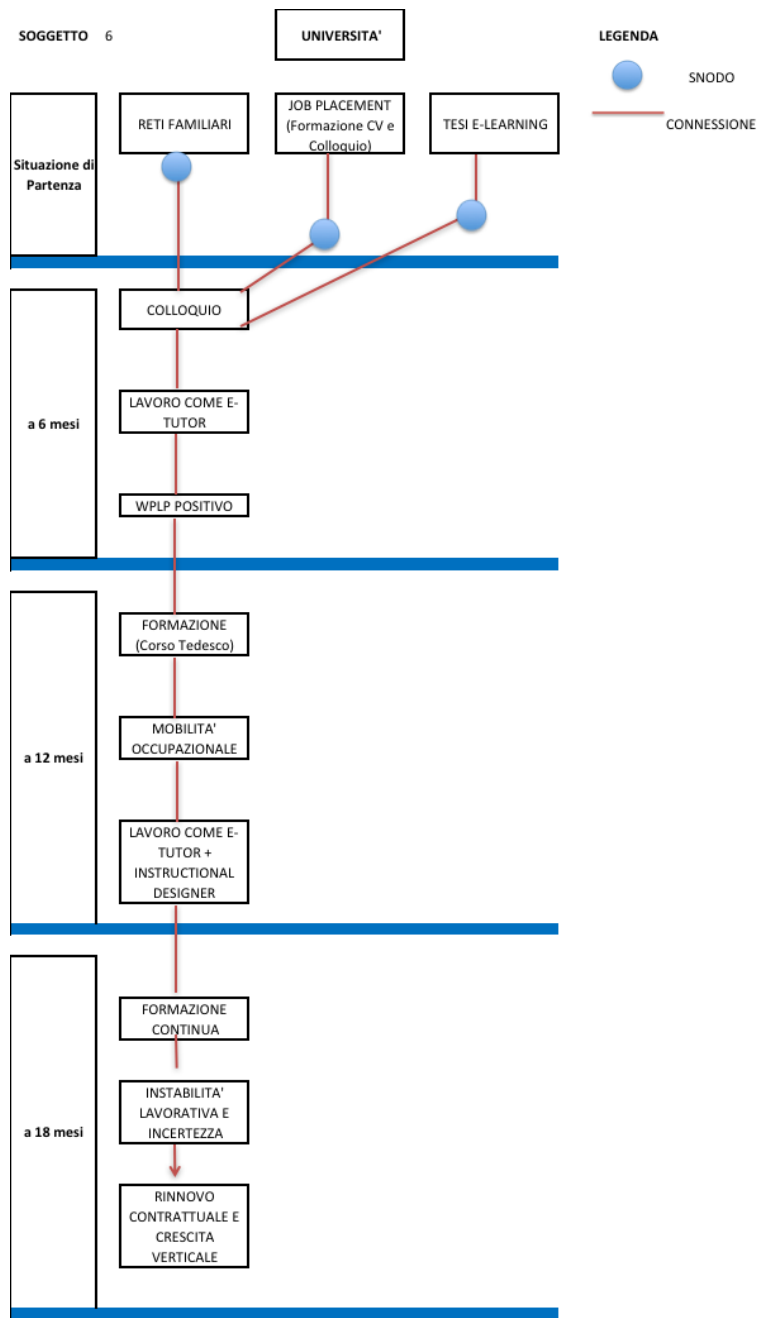
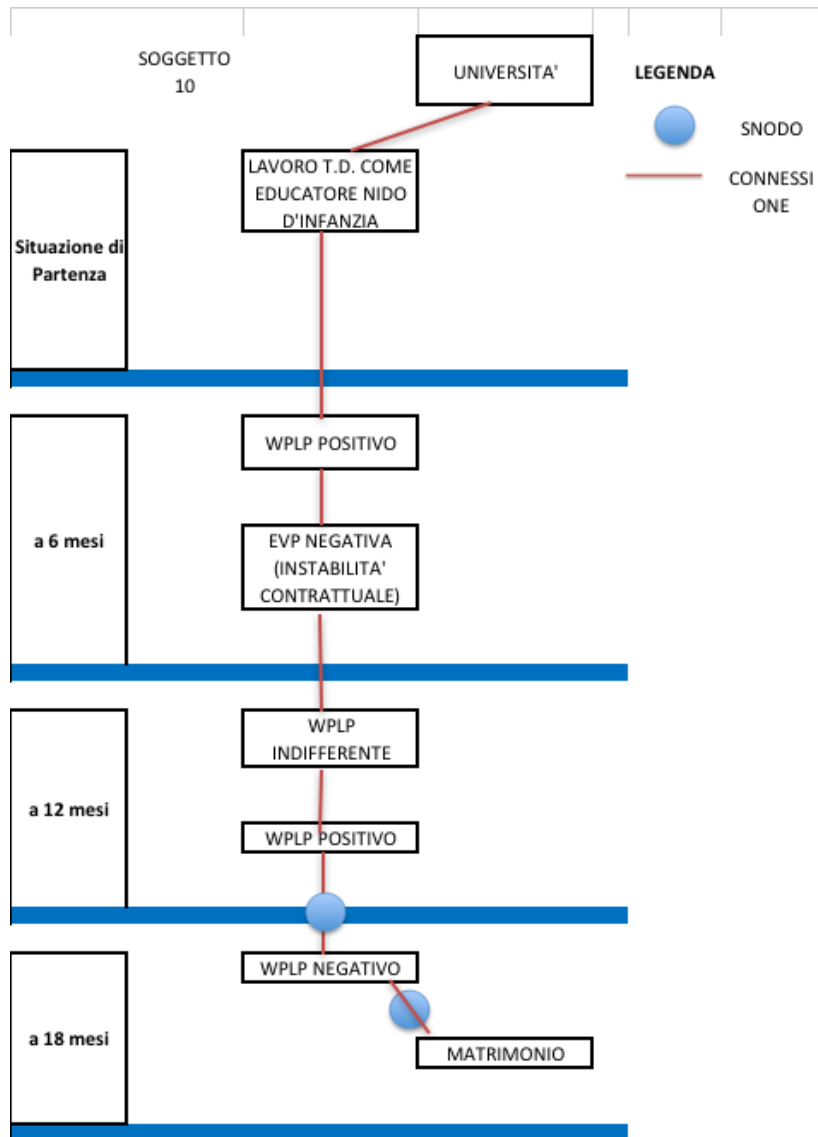


Grafico n. 4– Diagramma ad albero, Intervistato n. 10



Dalla comparazione dei diagrammi emerge chiaramente come la pianificazione della transizione non coincida semplicemente con il piano di sviluppo individuale (Personal Development Plan - PDP) ma corrisponda ad un processo continuo di sviluppo professionale e personale attivato da una profonda auto-riflessività già prima della laurea, e facilitato dalla partecipazione ad una pluralità di azioni e reti. Come dimostra il grafico n. 4 la tesi ha un forte valore orientativo e può favorevolmente le scelte professionali del laureato, soprattutto se, come nel caso del soggetto n. 6, si tratta di un lavoro di tesi di tipo empirico, basato su progetti effettivamente ideati e svolti, oppure pianificati all'interno di un progetto di ricerca

di più ampie dimensioni, come può essere un progetto europeo. Al contempo la riflessività può essere guidata dall'Università che può assumere un ruolo chiave, di guida, laddove offra servizi di *job placement* tailorizzati sui soggetti. È questo il caso della preparazione al colloquio e della revisione del cv (grafico n. 4). Si può quindi affermare che buoni risultati in termini di apprendimento e insegnamento possano essere collegati direttamente ad una forte *employability* (Yorke & Knight, 2005, p. 4) e buoni risultati, non solo in termini occupazionali, ma, in senso più ampio, indirizzati all'obiettivo di una crescita più consapevole di ogni studente e delle proprie capacità.

Dalla comparazione emerge anche chiaramente come la compresenza di una chiara identità professionale sviluppatasi nel tempo grazie alla riflessività sul percorso di studio, di esperienze di lavoro e la consapevolezza rispetto alle proprie reti, possa impattare profondamente il risultato delle transizioni. Dalla lettura del diagramma ad albero del soggetto n. 10 emerge chiaramente che la prosecuzione del lavoro di educatore avviato durante il corso di laurea triennale, coerentemente con il profilo professionale in uscita dal corso di laurea, a lungo termine si dimostri non soddisfacente (WLPW negativo) laddove manchi un percorso di autoriflessione sugli sbocchi occupazionali del percorso magistrale. Al contempo la possibilità offerta dal datore di lavoro di modificare il contratto in senso migliorativo (passaggio da part-time a full-time), non viene percepita come tale dal laureato che mal tollera una situazione di instabilità contrattuale e manifesta chiaramente una scarsa resilienza e capacità di gestire lo stress derivante.

Il quarto step si è focalizzato sulle categorie interpretative emerse, ovvero sui collegamenti di causalità o correlazione tra azioni educative e risultati occupazionali. In altre parole sono state evidenziate le categorie interpretative che permettevano di comprendere le ragioni in base alle quali al cambiamento di una ipotesi (es: il risultato in termini occupazionali di un'azione educativa a cui due soggetti hanno partecipato in un determinato periodo) corrispondesse un risultato piuttosto che un altro. Risultato e periodo hanno assunto quindi il ruolo di categorie, mentre le azioni educative che emergono dai dati quelle di indicatori a cui è possibile attribuire un significato di causalità (causa-effetto) o correlazione (corrispondenza biunivoca).

Una particolare enfasi è stata posta sulle azioni educative erogate dall'Università. L'obiettivo della ricerca era infatti l'acquisizione di informazioni utili per un miglioramento della didattica universitaria e la rilevazione di pratiche dei curricula universitari che potessero permettere un maggiore sviluppo di *employability* dei giovani laureati. In altre parole si è voluto dimostrare quali, quante (ed in che modo) azioni educative possano impattare sul processo di crescita occupazionale del soggetto, con l'obiettivo di indagare il differenziale formativo che porta al vantaggio competitivo nella ricerca del lavoro. In sintesi, la domanda a cui i ricercatori hanno cercato di rispondere era se a parità di biografie educative, fosse possibile affermare

che il differenziale occupazionale, ovvero il fatto che un soggetto fosse occupato ed un altro non lo fosse, potesse essere riconducibile a specifiche azioni educative e di conseguenza identificare quelle maggiormente utili per supportare le transizioni già a partire da prima della laurea.

Tab. 4 - Esempi di correlazione

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se un giovane partecipa alla seguente azione formativa ..., ovvero se si verifica la presenza del seguente indicatore, la misura più opportuna è ...</li> <li>• Dopo l'uscita dall'università si verificano le seguenti condizioni ...</li> <li>• Nei soggetti per i quali dopo l'uscita dall'università si verificano le seguenti condizioni..., la misura è ...</li> <li>• Precedentemente hanno partecipato alla seguente azione formativa ... ovvero si è verificata la presenza del/dei seguente/i indicatore/i ...(misura).</li> </ul> |
|---|

Le chiavi di lettura e le matrici interpretative sono innumerevoli, considerate la moltitudine di informazioni che possono essere raccolte attraverso una intervista; soprattutto se si considera l'aspetto quantitativo della ricerca (cfr. aragrafo precedente). Ma ciò che interessa la ricerca è soprattutto la possibilità di leggere il modo, il desiderio, la capacità dei giovani di diventare professionisti seri, qualificati come anche responsabili cittadini del futuro, di immaginare, pianificare e poi realizzare il proprio percorso professionale in coerenza con i propri desiderata e competenze.

### 3. Esiti della ricerca

Al termine di questo percorso di ricerca possiamo affermare che lo studio delle transizioni dall'università al lavoro dei giovani laureati in Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione Continua e Scienze Pedagogiche ci ha aperto una moltitudine di strade e interpretazioni, all'inizio non previste.

I dati dell'analisi hanno evidenziato infatti che: 1) la transizione attiene al modo di essere dei soggetti; 2) la transizione inizia ben prima della laurea; 3) le competenze necessarie si acquisiscono attraverso i percorsi formativi più o meno consapevoli; 4) l'inserimento lavorativo è sempre presente; 5) esiste un post-laurea di durata variabile; 6) l'obiettivo perseguito nella transizione è quello di ottenere un lavoro coerente; 7) esiste una distanza fra le volizioni pre-laurea e post-laurea; 8) I laureati sono consapevoli dei propri gap di competenze; 9) le reti informali per la ricerca del lavoro sono essenziali; 10) I luoghi di lavoro sono considerati come luoghi ad alto potenziale formativo e orientativo.

Lo studio delle transizioni ci ha permesso di avvicinare i giovani nella fase più delicata per la costruzione di una identità matura, nel passaggio dal percorso universitario all'ingresso nel mondo del lavoro in cui processi di apprendimento

informali sono spesso guidati da percorsi oltremodo nascosti anche a chi li agisce. Le *transitions* ci narrano infatti del modo di essere dei soggetti, giovani adulti in alta formazione, la transizione stessa è un modo per chiamare la trasformazione, la modificazione stessa del senso del proprio sé, della propria interiorità, della propria visione del mondo.

Le transizioni inoltre, pur rappresentando uno spartiacque tra il tempo della gioventù e della piena adultità, non iniziano con la laurea, ma sono preparate dal percorso precedente sia in termini formativi eterodiretti che autodiretti. In questo ambito diventano quindi relevantissimi i contesti e le reti formali, sociali, familiari ed amicali che come luoghi di apprendimento formale, non formale ed informale possono aiutare il giovane a prepararsi all'incontro con la società e il mondo del lavoro.

Allo stesso modo anche il luogo di lavoro è riconosciuto come luogo ad alto potenziale formativo e orientativo che permette ai giovani che li frequentano anche durante gli studi di comprendere quali sono le competenze trasversali maggiormente rilevanti per la costruzione della propria *employability*. La ricerca ha rilevato infatti che i contesti lavorativi sono sempre stati frequentati dai giovani intervistati che, soprattutto a partire dal termine del percorso di laurea triennale, sono attivi in lavori e lavoretti più o meno coerenti. Sono proprio i contesti di lavoro e il contatto con la realtà che permettono di comprendere se stessi anche di fronte all'incubo della disoccupazione e ritrovare quali sono le famiglie e i profili professionali a cui il laureato può ambire. È nel fluire della vita che il laureato si orienta attraverso l'esperienza diretta e la riflessione sul sé professionale, che capisce come a volte sia necessario essere tenaci, mentre altre volte l'abbandono repentino di una strada e di un percorso fino a quel momento considerato impossibile, sia di fatto ineluttabile.

#### **4. Conclusioni**

Abbiamo iniziato la ricerca, nel 2014, in un contesto nazionale profondamente lontano dalle riflessioni pedagogiche sui temi dell'*employability* e delle transizioni al lavoro. Attualmente, la sensibilità ai due concetti si è molto rafforzata in tutta Italia e in tutti i contesti disciplinari, anche grazie al richiamo al placement e al rapporto con il mondo del lavoro, alla presenza di rappresentanti dei contesti di lavoro nei Consigli dei Corsi di Laurea, nei documenti ufficiali e decreti ministeriali. Come dimostrano i rapporti di riesame, la scheda SUA-RD e la valutazione della Terza Missione (DM 47/2013) il clima normativo e giuridico sta profondamente mutando. Se, sul piano legislativo molti cambiamenti stanno avvenendo per creare le condizioni affinché si possano attuare rapporti con il mondo del lavoro più intensi e specifici, ancora molto, però bisogna fare sul piano didattico. In questo senso, la didattica per l'*employability* deve ancora essere introdotta e, sul piano culturale e scientifico, il cammino sarà ancora lento e faticoso.

Tuttavia, la strada sembra intrapresa e non potremo più arrestarla. Dunque, le condizioni legislativo-normative sembrano fare da cornice alla crescita di una

consapevolezza relativa alla creazione di *pedagogie dell'employability*, di *didattiche work-related*, di tirocini riflessivi e critici, di *embedded employability processes* che possano davvero, non solo sostenere, ma creare e preparare *transizioni* adeguate.

Possiamo affermare che gli oggetti nominati abbiano, effettivamente, una valenza pedagogico-educativa interessante e rimarchevole: 1) l'*employability* è la categoria riassuntiva che trattiene il più alto tasso di conoscenza pedagogica sull'azione educativa da intraprendere nel pre-laurea e nel processo formativo all'interno dei Curricula universitari, traduce un processo di cambiamento che potrebbe avvenire prima della laurea, potrebbe sostenere il processo stesso di transizione, preparandolo e accompagnandolo; 2) il *placement* entra a pieno titolo come risultato di un processo di formazione, non dobbiamo preoccuparci solo del quanto e del come imparano i nostri studenti, dobbiamo preoccuparci di dove applicheranno ciò che hanno imparato. Si tratta in un certo qual modo di un tema di Educazione alla Cittadinanza; 3) il rapporto fra formazione nei corsi di studio, formazione universitaria (mobilità, traineeship, tirocinio, didattiche work-related e work-based, e-learning e mobile-learning) e mondo del lavoro necessita di essere rafforzato e sinergicamente costruito. I rappresentanti delle organizzazioni dell'economia sociale rilevano che i nostri laureati presentano spiccate competenze comunicativo-relazionali e sono molto competenti rispetto a quelli che sono i principi della formazione continua; diversamente non hanno competenze organizzativo-manageriali ed economico-giuridiche adeguate per comprendere il contesto in cui operano e per avere margini di crescita in senso verticale; 4) la cultura d'impresa, la cultura delle professioni, la conoscenza del mercato del lavoro hanno bisogno di una forte implementazione nei Curricula universitari che esuli dal mero tirocinio o dal singolo evento/servizio formativo. La costruzione di identità professionale deve invece passare dalla capacità dell'Accademia di liberare le capacità e promuovere e incanalare gli impulsi dei giovani (Dewey, 1899), ovvero dal teaching e learning universitario incentrati su didattiche work-related e student-centered, dalla relazione tra insegnamento e ricerca applicata, da corsi di laurea orientati all'internazionalizzazione e alla mobilità; 5) la collocazione e lo sviluppo delle competenze trasversali (relazione, comunicazione, problem solving, analisi del contesto, utilizzo dei dati, autoefficacia) possono essere definiti nei percorsi di alta formazione.

La ricerca offre un sapere intenso e approfondito sul mondo universitario, grazie anche alla metodologia utilizzata che permettendoci di leggere le vite dei laureati, i loro desiderata e pensieri, ci ha aperto gli occhi rispetto agli errori e alle mancanze dei percorsi di studio curriculari. Sarebbe importante sostenere un cammino analogo in ogni università. In un certo senso, la riflessione sulle transizioni e sull'*employability* porta naturalmente a riflettere sui Career Service e sul *placement*

per cercare di esplorare nuove modalità di sostegno al benessere della popolazione in alta formazione.

### **Bibliografia**

- Ashton, D.N., & Field, D. (1976). *Young workers*. London: Hutchinson.
- Assaad, R., & Krafft, C. (2014). Youth transitions in the Arab World with a focus on the situation of youth in Egypt, background paper per il “Future of Arab Youth”, Silatech workshop, Londra, 24-25 Giugno.
- Bateson, G. (2000). *Verso una ecologia della mente*. Milano: Adelphi (ed. or. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine. 1972)
- Boffo, V., & Gioli, G. (2016). Transitions to Work and Higher Education: Listening to What the Graduates Have to Say. In Pejatovic A., Egetenmeyer R., Slowey M.. *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality*. Belgrado: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
- Boffo, V., Gioli, G., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2017). Employability Processes and Transition Strategies in Higher Education: An Evidence-Based Research Study. In Boffo, V., Fedeli, M., Melacarne, C., Lo Presti, F., & Vianello, M. (a cura di). *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education*. Milano-Torino: Pearson.
- Dimova, R., Elder, S., & Stephan, K. (2016). *Labour market transitions of young women and men in the Middle East and North Africa*. Geneva: International Labour Office.
- Du Bois-Reymond, M. (1998). “I don’t want to commit myself yet”: Young people’s life concepts. *Journal of Youth Studies*, 1/1. 63-79.
- Ecclestone, K., Biesta G., & Hughes, M. (2010). *Transitions and Learning through the Lifecourse*. New York: Routledge.
- EGRIS (European Group for Integrated Social Research) (2001). Misleading trajectories: Transition dilemmas of young adults in Europe. *Journal of Youth Studies*, 4/1. 101-118.
- EHEA (2015). *Comunicato di Yerevan, Conferenza dei Ministri, Yerevan, 14-15 Maggio 2015*. Consultabile in: <https://goo.gl/rRQzCR> (04/2017)
- Eurofound (2014). *Mapping youth transitions in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Furlong, A. (2000). “Introduction: Youth in a changing world”. *International Social Sciences Journal*. 52/164. 129-134.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1997). “Risk and uncertainty in the youth transition”. *Young: The Nordic Journal of Youth research*. 5/1. 3-20.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2007). *Young People and Social Change: New Perspectives* (fully revised 2nd Edition). Buckingham: Open University Press.



- Gazier, B., & Gautié, J. (2011). The “Transitional Labour Markets” Approach: Theory, History and Future Research Agenda. *Journal of Economic and Social Policy*. 14 /1. 1-26. Consultabile in: <http://epubs.scu.edu.au/jesp/vol14/iss1/6> (4/2017).
- Giunta, F. (1996). *Appunti di Economia Aziendale*. Padova: Cedam.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park: Sage.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability, in *Quality in Higher Education*, 7/2, 97-109.
- Harvey, L. (ed.), (2003). *Transitions from higher education to work, A briefing paper*, <http://www.qualityresearchinternational.com/esecttools/esectpubs/harveytransitions.pdf> (04/2017).
- International Labour Organization (2015). *Global employment trend for youth in 2015. Scaling up investment in decent jobs for youth*, Geneva: ILO.
- International Labour Organization (2009). *ILO school-to-work transition survey: A methodological guide*. Geneva: ILO.
- Knight, P.T., & Yorke, M. (2002). *Employability through the curriculum. Tertiary Education and Management*, Consultabile in: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/175854.doc> (04/2017).
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Otto, H.-U., Atzmüller, R., Berthet, T., Bifulco, L., Bonvin, J.-M., Chiappero-Martinetti, E., Egdell, V., Halleröd, B., Kjeldsen, C.C., Kwiek, M., Schröer, R., Vero, J., & Zielenska, M. (Eds.), (2015). *Facing Trajectories from School to Work Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*. London: Springer.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Roberts, K. (1968). The entry into employment. An approach towards a general theory. *Sociological Review*, 16, 165-184.
- Teichler, U. (ed.) (2007). *Careers of University graduates*. London: Springer.
- Teichler, U. (2013). Universities Between the Expectations to Generate Professionally Competences and Academic Freedom: Experiences from Europe. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 77, 421-428.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is - what it is not*. York, England: The Higher Education Academy.

- Yorke, M., & Knight, P.T. (2003). *The Undergraduate Curriculum and Employability*. York, England: Learning and Teaching Support Network.
- Yorke, M., & Knight, P.T. (2006). *Embedding employability into the curriculum*. York, England: The Higher Education Academy.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is - what it is not*. York, England: The Higher Education Academy.
- Wyn, J., & Dwyer, P. (1999). New directions in research on youth in transition. *Journal of Youth Studies*, 2/1, 5-21.